Niveau(x) d'enseignement : 3 Numéro EDUQ : 8970829
Centre d'intérêt : 751

Les Résultats à l'épreuve de français écrit de sixième année du primaire administrée au mois de mai 1989 / Direction du développement de l'évaluation, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, Ministère de l'éducation. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, 1990.
7, [1] p. : ill. ; 28 cm

Titre de départ. Code : 16-7408-21.

Vedette(s)-secondaire(s) : Québec (Province). Direction du développement de l'évaluation

Descripteur(s) : Français (Langue) • Langue écrite • Examen scolaire • Primaire (Ordre d'enseignement)

Le MEQ présente les résultats obtenus par 600 élèves de sixième année à une épreuve de français écrit administrée en mai 1989. L'épreuve consistait à écrire un texte informatif. La grille de correction est composée de cinq critères sous-divisés en dix éléments au total. Dans l'ensemble, les résultats sont satisfaisants. Les critères "choix des informations et du vocabulaire" et "organisation de la phrase" sont les plus faibles. On remarque que plusieurs élèves sont très bons en orthographe d'usage alors que d'autres éprouvent de sérieuses difficultés. Quant au résultat global, 54,8 % des élèves ont un résultat supérieur à 70 %. On y présente également les résultats par élément de la grille de correction. On dénote entre autres que les élèves sont plus forts aux éléments suivants : liens et référents, conjugaison et accord des verbes, paragraphes, ponctuation, regroupement et vocabulaire. On indique également la répartition des élèves selon le nombre d'éléments réussis sur l'ensemble. La comparaison des résultats obtenus en 1989 avec ceux des années antérieures (1986, 1987, 1988) démontre des améliorations.

Type de document : r
Notice(s) connexe(s) : 8870901, 8770730, 8770280

8970829

Ministère de l'Éducation
Direction générale de l'évaluation
et des ressources didactiques

LES RÉSULTATS À L'ÉPREUVE DE FRANÇAIS ÉCRIT

DE SIXIÈME ANNÉE DU PRIMAIRE ADMINISTRÉE AU MOIS DE MAI 1989

JANVIER 1990 Direction du développement de l'évaluation

INTRODUCTION

En 1986, alors qu'il lançait l'épreuve obligatoire de français écrit en sixième année du primaire, le ministère de l'Éducation s'engageait, pour une période de trois ans, à publier les résultats obtenus à cette épreuve afin de faire connaître les forces et les faiblesses des élèves, et de suivre l'évolution de leur performance. Compte tenu des retombées pédagogiques positives qu'a entraînées cette épreuve obligatoire, le Ministère a décidé d'inclure cette mesure dans le **Plan d'action du français** et de continuer à publier les résultats. Cependant, la publication prend cette année une forme nouvelle, plus succincte. On retrouvera sensiblement les mêmes tableaux que par les années antérieures, à la différence que les commentaires seront moins élaborés. La taille de l'échantillon a été réduite à 600 copies d'élèves de 43 écoles du Québec.

ÉPREUVE

Pour la première fois, en mai 1989, on a demandé aux élèves d'écrire un texte informatif. Il s'agissait de répondre à une institutrice algérienne qui demandait des informations sur l'eau au Québec. Présumant que les élèves avaient peu l'habitude d'écrire un texte informatif en situation d'évaluation sommative et devant tenir compte de la durée de l'épreuve (deux heures et demie, ce qui rendait impossible la recherche personnelle d'informations), l'enseignante ou l'enseignant devait faire, collectivement, une exploitation de la thématique à l'aide de la carte d'exploration fournie avec l'épreuve. Cette situation a été à l'avantage des élèves mais, pour la plupart, ils s'en sont tenus aux sous-thèmes proposés et aux idées émises par l'ensemble des élèves de leur classe.

GRILLE DE CORRECTION

La grille de correction de 1989 a été légèrement modifiée par rapport à celle de 1988. Les critères et les éléments sont essentiellement les mêmes. La différence se situe dans la définition de l'échelon C (comportement attendu) de l'échelle descriptive. Les modifications apportées à quatre éléments sur dix (éléments 4, 7, 8 et 10) sont basées sur l'analyse des résultats des années antérieures et sur une réflexion menée avec un groupe d'enseignants et de conseillers pédagogiques sur la compétence en français écrit que devrait avoir un élève à la fin du primaire, compétence qui lui donnerait accès à la classe ordinaire de français au secondaire, sans mesures d'appui. Si l'on compare les grilles de 1988 et 1989, on remarque que, pour certains éléments, l'exigence est plus élevée en 1989, alors que pour d'autres, elle est moins forte.

3.9 Grille de correction détaillée — ÉCRITURE — sixième année — mai 1989

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	ÉCHELLE DESCRIPTIVE				
		A	B	C	D	E
CHOIX	1. Le texte comporte les informations demandées dans le projet.	• Informations pertinentes • Nombre suffisant ou plus que suffisant	• Informations pertinentes • Nombre suffisant ou plus que suffisant	• Informations pertinentes • Nombre suffisant	• Informations pertinentes • Nombre insuffisant	• Texte hors sujet
	2. Le vocabulaire est adapté au projet : il est varié et correct.	Vocabulaire riche et très bien adapté au projet	Vocabulaire riche et bien adapté au projet	Vocabulaire simple et adapté au projet	Vocabulaire pauvre et peu adapté au projet	Vocabulaire très pauvre et peu adapté au projet
ORGANISATION DU TEXTE	3. Les informations sont regroupées logiquement	• Texte très cohérent • Toutes les informations sont regroupées	• Texte cohérent • Toutes les informations sont regroupées	• Texte cohérent • 1 ou 2 informations éparpillées	• Texte peu cohérent • 3 ou 4 informations éparpillées	• Texte incohérent • Informations très éparpillées
	4. Les informations sont liées et les référents sont facilement repérables.	• Liens presque toujours appropriés • Référents presque toujours repérables 0-2 fautes	• Liens très souvent appropriés • Référents très souvent repérables 3-4 fautes	• Liens assez souvent appropriés • Référents assez souvent repérables 5-6 fautes	• Liens souvent inappropriés • Référents souvent difficiles à repérer 7-8 fautes	• Liens très souvent inappropriés • Référents très difficiles à repérer 9 fautes et plus
	5. Le texte est bien découpé en paragraphes.	Les paragraphes correspondent parfaitement aux sous-thèmes développés	Les paragraphes correspondent très bien aux sous-thèmes développés	Les paragraphes correspondent globalement aux sous-thèmes développés	Emploi abusif de paragraphes	Aucun découpage
ORGANISATION DE LA PHRASE	6. Les signes de ponctuation sont utilisés adéquatement.	Moins de 1 p. 100 de fautes	1 p. 100 de fautes	2 p. 100 de fautes	3 p. 100 de fautes	Plus de 3 p. 100 de fautes
	7. Les phrases, simples ou composées, sont bien construites.	Toutes les phrases ont du sens et sont bien construites C.* 0 faute M.* 0 faute L.* 0-1 faute	Presque toutes les phrases ont du sens et sont bien construites C. 1 faute M. 1 faute L. 2 fautes	La plupart des phrases ont du sens et sont bien construites C. 2 fautes M. 2-3 fautes L. 3-4 fautes	Plusieurs phrases comportent des fautes de sens ou de construction C. 3-4-5 fautes M. 4-5-6 fautes L. 5-6-7 fautes	De nombreuses phrases comportent des fautes de sens ou de construction C. 6 et plus M. 7 et plus L. 8 et plus
RESPECT DU CODE LEXICAL	8. Les mots sont écrits correctement.	Moins de 2 p. 100 de fautes	2 p. 100 de fautes	3 p. 100 de fautes	4 p. 100 de fautes	Plus de 4 p. 100 de fautes
RESPECT DU CODE GRAMMATICAL	9. Les accords des noms et des adjectifs sont faits correctement.	Moins de 1 p. 100 de fautes	1 p. 100 de fautes	2 p. 100 de fautes	3 p. 100 de fautes	Plus de 3 p. 100 de fautes
	10. Les finales des verbes sont appliquées correctement.	Moins de 2 p. 100 de fautes	2 p. 100 de fautes	3 p. 100 de fautes	4 p. 100 de fautes	Plus de 4 p. 100 de fautes

* C = texte court : moins de 250 mots ; M = texte moyen : de 250 à 349 mots ; L = texte long : 350 mots et plus.

RÉSULTATS D'ENSEMBLE

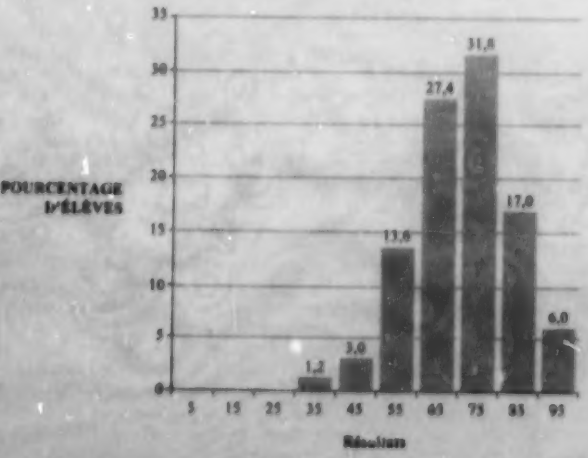
L'examen des deux premiers tableaux permet d'avoir une vision d'ensemble de la réussite des élèves à l'épreuve. Dans le tableau 1, la première colonne regroupe les critères, la deuxième, le maximum de points alloués à chacun et la troisième, le seuil de réussite fixé à l'avance. Les colonnes suivantes indiquent les résultats obtenus: les quatrième et cinquième colonnes indiquent les moyennes: la moyenne brute puis la moyenne convertie en pourcentage; l'écart-type fournit ensuite un aperçu de la dispersion des résultats. La dernière colonne indique le taux de réussite, c'est-à-dire le pourcentage d'élèves qui ont obtenu 60 p. 100 et plus.

TABLEAU 1 :
Données relatives aux résultats de l'ensemble de l'échantillon (600 élèves)

CRITÈRES	Maximum	Seuil de réussite prédéterminé	Moyenne brute	Moyenne sur 100	Écart-type sur 100	Taux de réussite
SITUATION DE COMMUNICATION (1 à 5)	50	30	34,8	69,6	12,6	82,2
• Choix des informations et du vocabulaire (1-2)	30	18	18,3	61,0	13,7	71,0
• Organisation du texte (3-4-5)	20	12	16,5	82,5	15,0	92,0
FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE (6 à 10)	50	30	35,9	71,8	16,2	78,2
• Organisation de la phrase (6-7)	20	12	12,3	61,5	20,0	53,0
• Respect du code lexical (8)	10	6	7,5	75,0	28,0	79,4
• Respect du code grammatical (9-10)	20	12	16,1	80,5	18,0	91,7
ENSEMBLE DE L'ÉPREUVE	100	60	70,6	70,6	12,2	83,1

Dans l'ensemble, les résultats sont satisfaisants. On ne décèle pas de grandes faiblesses. Les critères **choix des informations et du vocabulaire** et **organisation de la phrase** sont cependant les plus faibles. On remarquera une grande dispersion des résultats pour le **respect du code lexical**; on constate, en effet, que plusieurs élèves sont très bons en orthographe d'usage alors que d'autres éprouvent de sérieuses difficultés.

TABLEAU 2 :
Distribution des élèves selon leur résultat global



Il est intéressant de constater que 31,8 p. 100 des élèves ont un résultat se situant entre 70 et 79 p. 100 et que 54,8 ont un résultat supérieur à 70 p. 100.

RÉSULTATS PAR ÉLÉMENT

Le tableau 3 présente la distribution des élèves à l'aide des éléments et des échelons de l'échelle descriptive. L'échelon C correspondait au comportement attendu. Le taux de réussite, à droite, représente le pourcentage d'élèves qui ont obtenu les cotes A, B et C.

TABLEAU 3 :
Résultats par élément et par échelon de l'échelle descriptive

RÉSULTATS / ÉLÉMENTS	ÉCHELLE DESCRIPTIVE					
	A	B	C	D	E	TAUX DE RÉUSSITE
1. Choix des informations	3,3	20,7	51,3	23,9	0,8	75,3
2. Choix du vocabulaire	3,5	16,0	67,6	12,7	0,2	87,1
3. Cohérence : regroupement	44,1	27,4	19,7	8,3	0,5	91,2
4. Cohérence : liens et référents	48,6	28,2	18,9	4,3	—	95,7
5. Découpage du texte en paragraphes	54,1	22,9	14,9	6,2	1,9	91,9
6. Ponctuation	36,0	37,2	18,6	6,0	2,2	91,8
7. Structure des phrases	11,7	16,6	26,0	29,6	16,1	54,3
8. Orthographe d'usage	43,5	23,7	12,2	7,0	13,6	79,4
9. Accord des noms et des adjectifs	22,0	35,5	21,8	12,2	8,5	79,3
10. Conjugaison et accord des verbes	70,0	19,7	5,6	2,2	2,5	95,3

La moitié des éléments affichent un taux de réussite supérieur à 90 p. 100. Trois élèves sur quatre ont eu le comportement attendu pour le **choix des informations**, c'est-à-dire qu'ils ont traité deux des trois aspects proposés; par ailleurs, on observe que peu d'élèves (3,3 p. 100) obtiennent la cote A. La majorité des élèves s'en sont tenus aux sous-thèmes proposés, ont souvent donné des informations succinctes, si bien qu'on a vu peu de textes particulièrement intéressants. La même remarque vaut pour le **choix du vocabulaire**; la majorité des élèves ont un vocabulaire simple, relativement précis, ce qui était assez facile dans ce projet d'écriture, car bon nombre de mots étaient écrits au tableau au moment de l'exploration du thème. On constate, par ailleurs, la difficulté pour plusieurs élèves de trouver les mots précis pour expliquer des réalités qu'ils connaissent. Ex. «La natation est de la nage éducative»; «nous voyageons sur des transports marins.» Certains élèves font des efforts pour employer des mots plus riches mais, parfois, cela ne fait pas de sens. Ex.«Je te laisse sur ces nobles mots.»; «L'eau embaumait quelques maisons.»

Une faiblesse marquée se dégage: il s'agit de la **structure des phrases**. Le fait de demander aux élèves d'écrire un texte informatif explique sûrement cette situation. Les observations qui ont été faites sont, par ailleurs, fort intéressantes. C'est la première fois que l'on a retrouvé autant de phrases qui n'avaient pas de sens: les phrases étaient bien construites, mais les élèves avaient aligné des mots dont ils connaissaient peu le sens, comme, par exemple, état, environnement, précipitations, aménagements, etc. Expliquer des réalités, même les plus simples, n'est pas chose facile. Ainsi, les élèves se sont souvent empêtrés dans leurs explications et, forcément, dans les phrases pour les exprimer. Voici quelques exemples qui illustrent ces faiblesses. «L'état de l'environnement de l'eau est importante pour le métier c'est plombier, pompier, marin.»; «Pour ce qui est de l'état d'environnement, nous le nommons le cycle; je t'explique. L'eau est sous forme de lacs, de rivières, de fleuves, de mers.» «L'énergie va dans les villes et villages pour transmettre le besoin qu'ils ont.»

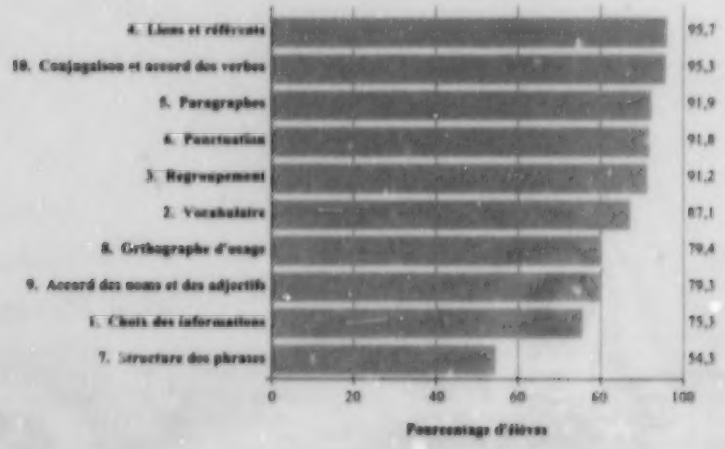
Même si les deux éléments relatifs à la **cohérence** affichent un taux de réussite très élevé, il faut souligner un certain malaise ressenti au moment de la correction. Les élèves ont parlé des utilisations de l'eau, des états de l'eau dans l'environnement et, parfois, des aménagements. Leurs sous-thèmes étaient bien groupés à l'intérieur des thèmes, mais la plupart d'entre eux ont fait une longue énumération en suivant les aspects suggérés par la carte d'exploration. Il y avait très peu de fautes concernant l'utilisation du bon lien ou l'identification du référent parce que les élèves traitaient continuellement de nouveaux aspects. Il est donc difficile d'affirmer que les textes étaient cohérents, puisqu'il manquait souvent dans le texte des liens entre les informations de même qu'entre les phrases. Voici l'extrait d'un texte qui illustre le type de phrases juxtaposées, largement utilisées par les élèves: «(...) Grâce à l'eau, je peux faire du ski nautique, de la planche à voile, du canot et beaucoup d'autres choses. Moi, j'aime l'eau car elle nous permet d'avoir l'électricité et quand je pense que c'est l'eau qui nous permet d'écouter la télévision. Si l'on peut voyager c'est grâce à l'eau ..» À la lumière de ces observations, il faudra donc, d'une part, revoir notre définition de la cohérence d'un texte et, d'autre part, être prudent quant à l'utilisation collective d'une carte d'exploration.

La maîtrise de l'**orthographe d'usage** représente une difficulté majeure pour un peu plus d'un élève sur dix (13,7 p. 100 des élèves font plus de 4 p. 100 de fautes).

On notera une amélioration à l'élément **découpage du texte en paragraphes**: alors qu'en 1988, 10 p. 100 des élèves ne faisaient aucun découpage, en 1989, seulement 1,8 p. 100 des élèves ne saisissent pas la notion du découpage d'un texte en paragraphes.

Le tableau 4 permet de visualiser les forces et les faiblesses des élèves.

TABLEAU 4 :
Taux de réussite pour chaque élément, par ordre décroissant

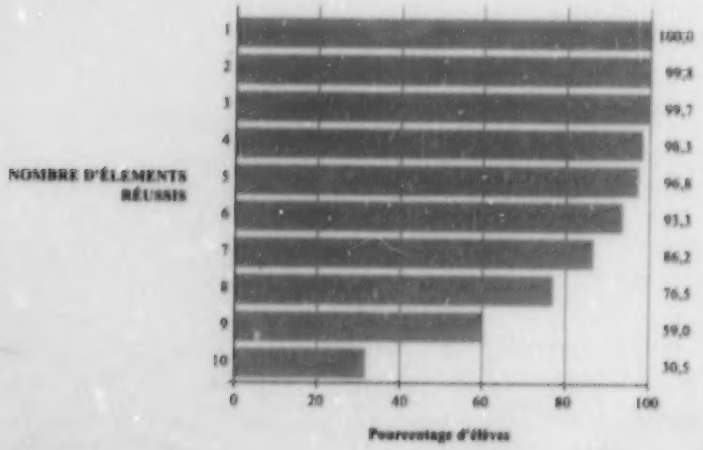


Ce tableau permet de grouper les éléments en trois catégories: une première, comprenant les six premiers éléments (**liens et référents, conjugaison** et **accord des verbes, paragraphes, ponctuation, regroupement** et **vocabulaire**) et constituant les forces des élèves pour le projet d'écriture de mai 1989. Dans une seconde **catégorie**, comprenant l'**orthographe d'usage**, l'**accord des noms et des adjectifs** ainsi que le **choix des informations**, les résultats sont satisfaisants, mais il y a place à de l'amélioration. Enfin, la **structure des phrases**, déjà désignée comme une faiblesse et pour laquelle il devrait y avoir des interventions spécifiques, notamment, sur comment objectiver le sens d'une phrase et comment expliquer des réalités et employer des termes moins connus.

NOMBRE DE CRITÈRES RÉUSSIS

À partir de l'échelon C, il est possible de dichotomiser les résultats pour chaque élément et d'établir ainsi le nombre d'éléments réussis par un élève. Le tableau suivant présente la répartition des élèves selon le nombre d'éléments réussis.

TABLEAU 5:
Pourcentage d'élèves qui ont réussi de 1 à 10 éléments pour l'ensemble de l'épreuve



Pour affirmer qu'un élève maîtrise l'habileté à écrire, celui-ci doit réussir huit éléments sur dix, ce qui signifie que l'on tolère que l'élève manifeste une faiblesse pour deux éléments seulement, quelqu'ils soient. Selon ce critère, 76,5 p. 100 des élèves de l'échantillon maîtrisent l'habileté à écrire.

COMPARAISON AVEC LES RÉSULTATS DES ANNÉES ANTÉRIEURES

Même si, chaque année, les projets d'écriture ont changé et s'il y a eu des modifications apportées à la grille de correction, il est intéressant de suivre l'évolution du rendement des élèves. Le tableau 6 compare les résultats d'ensemble, alors que le tableau 7 compare le taux de réussite à chaque élément.

Comme les modifications apportées à la grille de correction de 1989 ne concernaient que l'échelle descriptive, il a été possible de faire faire les traitements statistiques à partir des descriptions de 1988 et de celles de 1989. Il est ainsi plus facile de suivre l'évolution.

TABLEAU 6 :
Comparaison entre les moyennes et les taux de réussite (1986, 1987, 1988, 1989)

RÉSULTATS D'ENSEMBLE	1986 N = 388 élèves discours expressif	1987 N = 1264 élèves discours expressif	1988 N = 1161 élèves discours imaginaire	1989 N = 600 élèves discours informatif	
				Grille 1988	Grille 1989
Moyenne obtenue à l'épreuve	62,1	63,8	63,9	71,7	70,6
Taux de réussite	59,5	62,1	61,4	84,2	82,1

On observe une augmentation substantielle du taux de réussite en 1989. Même si le projet d'écriture de 1989 a facilité la tâche aux élèves, on peut croire qu'il y a eu une amélioration de la performance des élèves. On constate aussi une augmentation constante du nombre moyen de mots dans les textes des élèves:

1986	(discours expressif)	(donnée non disponible)
1987	(discours expressif)	187 mots
1988	(discours imaginaire)	292 mots
1989	(discours informatif)	309 mots

En comparant les taux de réussite pour chaque élément, le tableau 7 donne un bon aperçu des fluctuations.

TABLEAU 7:
Comparaison entre les taux de réussite pour chaque élément (1986, 1987, 1988, 1989)

ÉLÉMENTS	1986 N = 388 élèves discours expressif	1987 N = 1264 élèves discours expressif	1988 N = 1141 élèves discours imaginaire	1989 N = 680 élèves discours informatif	
				Grille 1988	Grille 1989
1. Choix des informations	87,1	53,3	54,8	75,3	75,3
2. Choix du vocabulaire	78,9	73,7	80,0	87,1	87,1
3. Cohérence : regroupement ou ordre chronologique	71,1	88,5	92,6	91,2	91,2
4. Cohérence : liens et référents	71,1	86,7	77,3	95,7	95,7
5. Découpage du texte en paragraphes	73,5	77,0	63,8	91,9	91,9
6. Ponctuation	89,2	86,4	71,8	91,8	91,8
7. Structure des phrases	78,6	80,3	95,9	66,9	54,3
8. Orthographe d'usage	45,1	64,3	55,4	67,2	79,4
9. Accord des noms et des adjectifs	66,8	56,3	84,8	79,3	79,3
10. Conjugaison et accord des verbes	30,0	95,0	62,7	89,7	95,3

Pour la plupart des éléments, on peut observer une amélioration constante de la performance des élèves. Lorsqu'on constate un taux de réussite beaucoup plus faible pour un élément, pour une année donnée, on peut penser que le type de discours demandé aux élèves exigeait une habileté plus grande aux élèves au regard de cet élément. Par exemple, il est sans doute plus difficile pour un élève de découper un texte en paragraphes lorsque le contenu du texte lui est personnel que lorsqu'on lui indique clairement les aspects qu'il doit traiter. De même, il sera plus facile, dans un texte informatif, de faire peu de fautes de conjugaison et d'accord des verbes, la plupart d'entre eux étant à la troisième personne du présent de l'indicatif. Il faut rappeler aussi, la difficulté d'écrire des phrases correctes dans le texte informatif.

SUGGESTIONS D'ORDRE PÉDAGOGIQUE

Les variations observées au cours des années nous amènent à formuler quelques suggestions pour l'enseignement:

— varier le type de discours demandé aux élèves; chaque type de texte amène ses contraintes sur le plan des informations à choisir et de l'organisation générale du texte. Les éléments linguistiques varient eux aussi: le temps et la personne des verbes, l'emploi des adjectifs, le type de phrases, etc.;

— proposer aux élèves des projets d'écriture diversifiés: certains très précis, au contenu déjà esquissé, d'autres avec quelques pistes de départ seulement: on peut explorer le thème avec les élèves ou au contraire, les laisser seuls dans leur recherche et leur sélection d'informations. La plus ou moins grande précision du projet oblige l'élève à effectuer un choix plus personnel des idées et du vocabulaire, et à assurer lui-même la cohérence de son texte;

— varier le type de personnes à qui on écrit et travailler avec les élèves ce qui touche aux caractéristiques de l'interlocuteur proposé et à ses besoins d'information. En mai 1989, la mise en situation ne demandait pas de s'arrêter à l'interlocuteur; or, à la lecture des copies, on s'est rendu compte que, les élèves se représentant de façon plus ou moins juste ce qu'était un élève algérien, le choix des informations a été souvent plus ou moins pertinent. Nous n'avons pu tenir compte de l'adaptation à l'interlocuteur pour corriger le choix des informations.

CONCLUSION

La Direction du développement de l'évaluation et la recherche sur la définition de la compétence en écriture à la fin du primaire. Une séance de travail a eu lieu avec des enseignantes et des enseignants ainsi qu'avec des conseillères et conseillers pédagogiques sur l'établissement du seuil de réussite. Un examen attentif des résultats et du profil des élèves qu'on dit compétents se poursuit. Ainsi, nous croyons que les enseignantes et les enseignants devraient porter une attention spéciale aux élèves qui ont obtenu un résultat global se situant entre 55 et 65 p. 100; si ces élèves n'ont pas réussi huit éléments sur dix, il est possible qu'ils éprouvent des difficultés et qu'ils aient besoin de mesures d'appui au secondaire. Dans ces cas, il faut aussi confronter le résultat à l'épreuve obligatoire aux autres résultats obtenus durant l'année. Il faudrait aussi s'attarder aux élèves qui obtiennent deux cotes E et plus, une cote E représentant un problème certain.

Le souci de la qualité, des efforts constants et un travail conjoint du Ministère et du milieu scolaire, tel qu'il se manifeste depuis quelques années, représentent des garanties que le français écrit des élèves québécois continuera de s'améliorer.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

96-7409-21